
Confiance, défiance et (abus d') autorité dans l'éducation au Cambodge

Leçons tirées de l'école de l'ombre

Trust, distrust and (abuse of) authority in education in Cambodia. Lessons drawn from the shadow schools

Confianza, desconfianza y (abuso de) autoridad en la educación en Camboya.

Lecciones sacadas de la escuela de la sombra

Mark Bray, Junyan Liu, Wei Zhang et Magda Nutsa Kobakhidze

Traducteur : Sylvaine Herold



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/5533>

DOI : 10.4000/ries.5533

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2016

Pagination : 125-136

ISBN : 978-2-85420-611-1

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Mark Bray, Junyan Liu, Wei Zhang et Magda Nutsa Kobakhidze, « Confiance, défiance et (abus d') autorité dans l'éducation au Cambodge », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 72 | septembre 2016, mis en ligne le 01 septembre 2018, consulté le 22 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/5533> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.5533>

© Tous droits réservés

Confiance, défiance et (abus d') autorité dans l'éducation au Cambodge

*Leçons tirées de l'école de l'ombre**

Mark Bray

Université de Hong Kong

Junyan Liu

Université de Hong Kong

Wei Zhang

Université de Hong Kong

Magda Nutsa Kobakhidze

Université de Hong Kong

Une importante littérature s'est désormais développée au sujet de l'enseignement complémentaire privé offert aux élèves, parallèlement à la scolarité régulière. Il peut prendre de nombreuses formes et se retrouver sous différents labels : soutien privé, coaching, soutien scolaire et éducation de l'ombre (voir Bray, 1999a, 2011 ; Collas, 2013 ; Oller, 2011 ; Vieille-Grosjean, 2009). Cet enseignement complémentaire peut permettre d'améliorer la réussite scolaire ainsi que la confiance en soi des élèves, fournir un cadre constructif pour le temps extrascolaire des jeunes et créer des emplois pour ceux qui mènent ces activités de tutorat privé. Mais, de manière moins positive, il peut également contribuer à accroître les inégalités sociales car les familles aux revenus les plus élevés peuvent offrir mieux et plus à leurs enfants que les familles à revenus plus modestes. Ces activités complémentaires peuvent également avoir des répercussions négatives sur l'enseignement et sur l'apprentissage dans la scolarité régulière.

La littérature sur l'éducation de l'ombre¹ utilise la métaphore de l'ombre en partie parce que le programme des cours complémentaires imite celui des cours réguliers – lorsque le programme des écoles publiques change, il est également modifié dans les cours privés parallèles. Cette métaphore fait également écho à l'économie souterraine², c'est-à-dire aux activités menées de manière informelle, à l'abri de la lumière, et de légalité douteuse.

* Article traduit par Sylvaine Herold.

1. *Shadow education* en anglais. (NdT)

2. *Shadow economy* en anglais. (NdT)

Le présent article s'intéresse à certaines tendances observables au Cambodge, où une part importante de l'enseignement complémentaire payant est assurée par les enseignants des écoles publiques. Ces cours sont généralement donnés dans des classes à effectifs importants, ils s'adressent à des élèves que les enseignants ont déjà dans les écoles publiques et peuvent également avoir lieu dans les mêmes salles de classe. Ainsi, de nombreux élèves suivent des cours gratuits pendant la journée scolaire officielle, puis des cours payants après la journée d'école, souvent donnés par le même enseignant et dans les mêmes salles de classe.

Cet article présente des données statistiques et issues d'entretiens obtenues sur un échantillon d'écoles cambodgiennes. La majorité (81,9 %) des élèves interrogés ont suivi des cours privés parallèles dans au moins une matière. Cependant, tous ne l'ont pas fait de leur plein gré ; et le fait que certains élèves aient été exclus, notamment pour des raisons financières, soulève la question de l'équité – en particulier parce que les cours complémentaires sont largement considérés comme nécessaires pour couvrir le programme officiel. De plus, certains enseignants ont exercé des pressions sur les élèves afin qu'ils assistent aux cours payants et ont pu le faire grâce à leur position de pouvoir au sein des écoles gouvernementales. Ces faits soulèvent de graves questions en ce qui concerne la confiance que les élèves et leurs familles peuvent placer dans l'école publique, et les abus d'autorité des enseignants liés à leur position dans les établissements. De surcroît, de tels procédés au sein des salles de classe impliquent nécessairement une approbation, au moins passive, au niveau des établissements scolaires. Cet article se fonde sur des données tirées d'entretiens avec des chefs d'établissements et d'autres personnels d'encadrement interrogés sur leurs perceptions de la confiance et de l'autorité. Et, au niveau supérieur, les tendances observées au niveau des écoles impliquent également, dans une certaine mesure, une approbation passive du système. L'article propose donc également quelques observations finales sur les politiques gouvernementales, qu'elles soient officielles ou implicites.

L'article donne tout d'abord des informations sur le contexte au Cambodge, son système éducatif et le secteur privé parallèle, avant de présenter la méthodologie, l'échantillon d'écoles et les procédures de collecte des données. Les sections suivantes analysent les questions de confiance et d'autorité à trois niveaux, à savoir : la salle de classe, l'école et le système. La dernière section en tire des éléments de conclusion.

SOCIÉTÉ ET ÉDUCATION AU CAMBODGE

Parmi les images les plus marquantes du XX^e siècle figurent sans nul doute celles de la guerre civile cambodgienne de 1975-1979 dominée par les Khmers rouges, au cours de laquelle un quart de la population a péri et 75 %

des enseignants ont fui ou ont été tués (Chandler, 2011). Les cicatrices de cette période subsistent encore mais, depuis le début des années 1990, des chantiers importants pour la reconstruction et le développement du pays ont été menés à bien dans tous les secteurs, y compris l'éducation. Le revenu annuel par habitant a atteint 1 000 dollars US (Madhur et Rethy, 2015) mais de nombreux ménages demeurent pauvres, et le secteur de l'éducation est cruellement sous-financé.

Cet article s'intéresse particulièrement à l'une des 24 provinces du Cambodge. La province de Siem Reap compte environ un million d'habitants, soit 6,7 % de la population totale du pays (13 millions d'habitants). La ville de Siem Reap se situe tout près du célèbre temple d'Angkor Vat, destination touristique et source de devises importante ; mais les revenus du reste de la province se situent en dessous de la moyenne nationale (Banque asiatique de développement, 2014).

Le système éducatif cambodgien comprend six années d'éducation primaire, trois années de secondaire inférieur et trois années de secondaire supérieur³. Cet article s'intéresse au niveau secondaire, inférieur et supérieur. Les taux de scolarisation dans le primaire dépassent 90 %, mais en 2014-15 les taux bruts de scolarisation dans le secondaire inférieur et supérieur de la province de Siem Reap n'étaient que de 52,2 % et 22,9 % (Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports du Cambodge, 2015), ce qui est proche de la moyenne nationale.

L'offre de cours complémentaires par des enseignants du système est devenue fréquente, depuis les années 1990 au moins (Banque asiatique de développement, 1996 ; Bray, 1999b). Un facteur important de ce développement est le faible niveau des salaires des enseignants qui, en dépit de révisions périodiques, ont été constamment érodés par l'inflation, et demeurent insuffisants pour faire face au coût de la vie d'un enseignant type, marié avec deux enfants (Tandon et Fukao, 2015). Les enseignants ont dès lors besoin de revenus additionnels et considèrent comme justifié de ne pas se consacrer pleinement à leurs fonctions officielles (Benveniste *et al.*, 2008).

MÉTHODOLOGIE

Le travail de recherche dont cet article rend compte a été mené dans le cadre d'un partenariat entre This Life Cambodia (TLC), une organisation non gouvernementale (ONG) cambodgienne dans la province de Siem Reap, et les auteurs de cet article, basés à l'Université de Hong Kong. L'équipe de recherche a recueilli des données provenant de six établissements scolaires : trois pour le niveau secondaire inférieur (niveaux 7 à 9) et trois pour le niveau secondaire supérieur (niveaux 10 à 12) ; trois d'entre eux sont situés en milieu urbain ou semi-urbain, et trois autres en milieu rural (Bray *et al.*, 2015).

3. Pour en savoir plus sur le système éducatif cambodgien, voir la fiche documentaire réalisée à l'occasion du colloque « L'éducation en Asie : quels enjeux mondiaux ? » organisé en juin 2014 par la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* : <http://goo.gl/Ls2r4h/> (NdIR).

Au sein de ces établissements, les chercheurs se sont intéressés en particulier aux niveaux 9 (dans les six établissements enquêtés) et 12 (dans les trois établissements de niveau secondaire supérieur) car ce sont des points de passage marqués par des examens nationaux. L'examen en fin de niveau 9 conclut le secondaire inférieur, et les élèves peuvent ensuite soit quitter le système scolaire soit passer au niveau 10. Après le niveau 12, qui est la dernière année de l'enseignement scolaire, les élèves peuvent rejoindre le monde du travail ou suivre des études postsecondaires. Comme dans d'autres pays (voir par exemple Bray, 2011 ; Vieille-Grosjean, 2009), ces examens décisifs ont une forte incidence sur la demande de soutien privé. Mais les élèves cambodgiens interrogés ont également fait part d'expériences à des niveaux antérieurs, en lien avec des tests internes plutôt qu'avec des examens nationaux.

Ce travail de recherche a utilisé à la fois des méthodes quantitatives et qualitatives. Cet article s'appuie notamment sur 48 entretiens menés avec des élèves et 24 entretiens avec des enseignants. Des compléments sont apportés par les réponses de 1 274 élèves et 72 enseignants à un questionnaire. Les membres de l'équipe de recherche ont également obtenu des données par le biais de discussions suivies avec des enseignants, des chefs d'établissements et des adjoints.

RÉSULTATS

Nous rendons compte ici des problèmes de confiance et d'autorité aux niveaux de la salle de classe, de l'école et du système, en insistant sur la salle de classe puisque c'est à ce niveau que les enseignants et les élèves prennent des décisions individuelles et que certains des effets sont les plus évidents. Nous présentons notamment des commentaires qualitatifs tirés des entretiens et, afin de les contextualiser, des tendances générales sont également identifiées à partir des données quantitatives.

Tout d'abord, les cours complémentaires parallèles semblent être un phénomène courant. Parmi l'échantillon d'élèves de niveau 9, 74,7 % ont déclaré avoir suivi des cours complémentaires et, parmi les élèves de niveau 12, la proportion est de 89,8 %. La plupart des élèves ayant suivi des cours privés l'ont fait dans plusieurs matières. Près de la moitié a suivi des cours privés dans trois à cinq matières, et 1,7 % dans plus de six matières. La quasi-totalité de cet enseignement complémentaire privé a été fourni par des enseignants du système : 57,7 % des élèves interrogés ont dit avoir reçu les cours complémentaires de leurs propres enseignants et 40,9 % d'autres enseignants de leurs écoles. Seuls 1,2 % ont indiqué avoir reçu cet enseignement complémentaire de la part d'enseignants d'autres écoles et seulement 0,6 % des élèves ont rapporté que les professeurs privés étaient des étudiants ou d'autres personnes non salariées. Les sociétés offrant des cours privés sont devenues monnaie courante à Phnom Penh, la capitale du pays, mais dans le cas des écoles de la province de Siem Reap, aucun

des élèves interrogés n'a indiqué avoir eu recours à elles. La plupart de l'enseignement complémentaire a été fourni dans les écoles déjà fréquentées par les élèves et les enseignants, bien qu'une partie de cet enseignement ait également eu lieu au domicile des enseignants ou à d'autres endroits.

Les taux d'inscription aux cours parallèles sont quasi similaires entre zones urbaines, semi-urbaines et rurales, notamment parce que tous les élèves préparent les mêmes examens et que partout les enseignants offrent des cours privés. Les prix sont supérieurs dans les zones urbaines, notamment en raison du niveau de revenu plus important des familles urbaines et des coûts plus élevés pour les enseignants, pour le loyer ou d'autres besoins. Parmi les élèves interrogés, 64,9 % se sont dit d'accord et 19,3 % fortement d'accord avec le fait que ces coûts représentent un fardeau financier pour leurs familles.

Interactions au niveau de la salle de classe

Lorsque les cours de soutien privé sont dispensés par des enseignants déjà en charge des élèves dans les écoles publiques, des dynamiques complexes sont à l'œuvre. Du côté des aspects positifs, les enseignants sont sans doute bien placés pour fournir les cours complémentaires, dans la mesure où ils enseignent dans les écoles publiques et savent ce qui a pu être traité ou non. En outre, ces enseignants connaissent déjà ces élèves. Du côté des aspects négatifs, des problématiques de coercition peuvent apparaître. Les enseignants disposent en effet d'un marché captif et peuvent faire passer le message qu'il serait de l'intérêt de l'élève de se procurer, d'une manière ou d'une autre, l'argent nécessaire pour s'inscrire aux cours privés. Pire, il se peut que les enseignants omettent délibérément d'aborder des points essentiels dans les établissements publics et ne les traitent que dans les cours privés. Dawson (2009) parle des « ruses du professeur », citant l'une des personnes qu'il a interviewées :

« Voilà la façon dont nous forçons les élèves à venir aux cours de soutien privés. L'enseignant dit que les nouvelles formules de maths ne seront traitées que dans le cours de soutien. »

Conscients que de telles stratégies sont possibles, les auteurs de cet article ont écouté attentivement les explications données par les enseignants sur leurs comportements. Au cours des entretiens, il a été demandé aux enseignants s'ils subdivisaient le programme entre cours privés et cours officiels. Les deux tiers (16 sur 24) ont nié cette pratique, mais certains ont reconnu y avoir eu recours à un moment donné. Les élèves ont également indiqué que cela pouvait se produire, comme en atteste un commentaire caractéristique :

« J'ai l'impression qu'en biologie, on n'étudie pas les exercices en classe. On fait moins d'exercices, donc si on ne va pas aux cours de soutien, on ne comprendra rien du tout. Je ne saurai pas comment résoudre le problème lors de l'examen. »

Trois élèves ont même déclaré que leurs enseignants ne permettaient pas aux élèves de faire les exercices pendant les cours officiels, même lorsqu'ils en avaient le temps. Au contraire, les enseignants libéraient les élèves en avance, en indiquant que ceux qui désiraient faire des exercices devaient venir aux cours privés.

Dans une autre forme de marketing indirect, certains enseignants ont traité le contenu du programme dans les cours privés avant de l'aborder en classe, si bien que les élèves suivant les cours de soutien ont obtenu de meilleurs résultats que leurs camarades de classe. Les enseignants relèvent également parfois délibérément les notes des élèves ayant reçu un soutien. Un enseignant a reconnu cette pratique lors d'un entretien :

« Habituellement, on donne de meilleures notes aux élèves qui prennent des cours de soutien même si leurs [vraies] notes ne sont pas bonnes. Mais les élèves qui ne viennent pas aux cours de soutien n'obtiennent pas de bons résultats. »

Dans ces cas-là, les enseignants utilisent, sous couvert de l'autorité qui leur est conférée, leur pouvoir de contrôler et de noter, même si les résultats aux contrôles ne sont pas toujours cohérents avec les notes finales obtenues par les élèves aux examens nationaux.

D'autres effets secondaires peuvent émaner d'aspects plus positifs. Ainsi, un enseignant donnant également des cours de soutien a déclaré :

« Les élèves qui prennent des cours de soutien privés ont plus de temps pour nous rencontrer et, comme ils sont plus souvent avec nous, ils sont plus proches de nous que les autres élèves [qui n'assistent pas aux cours de soutien]. Les élèves qui n'assistent qu'aux cours de l'école publique ont parfois peur de poser des questions, alors que les élèves venant aux cours de soutien privé sont plus proches de nous. »

Des observations similaires ont été faites par d'autres enseignants, ainsi que par les élèves. Cet exemple évoque un autre aspect de la confiance : les élèves se sentent plus en confiance pour poser des questions dans les cours de soutien, en partie parce que les classes sont plus petites et en partie parce que l'emploi du temps y est moins compressé. En outre, les enseignants sont engagés dans une relation de clientèle avec leurs élèves et se montrent donc sans doute plus attentifs.

Les remarques ci-dessus s'appliquent notamment aux situations dans lesquelles les enseignants donnent des cours de soutien aux élèves dont ils ont déjà la charge. Comme cela a été mentionné plus haut, cependant, 40,9 % des personnes ayant répondu à l'enquête ont suivi des cours de soutien donnés par d'autres enseignants au sein de leurs écoles. Dans ces cas-là, le lien entre les cours réguliers et les cours privés est moins étroit, bien qu'il demeure évident, en particulier parce que ces arrangements se font en général par le biais de

recommandations, les enseignants des écoles publiques encourageant leurs élèves à suivre les cours de leurs collègues plutôt que d'aller ailleurs. Dans d'autres régions du Cambodge, en particulier à Phnom Penh, où il existe un marché de services de soutien plus développé et moins directement lié à des écoles et à des salles de classes spécifiques, les liens et donc les conflits d'intérêt sont moins marqués ; mais dans la province de Siem Reap, les enseignants étaient tout simplement les seuls à fournir des cours de soutien et les élèves se voyaient contraints de suivre les cours des enseignants de leurs propres écoles.

Néanmoins, plusieurs autres niveaux d'interaction doivent également être pris en considération. En premier lieu, la question est de savoir si les élèves qui ne suivent pas des cours de soutien sont sérieusement désavantagés. Sur ce point, cela dépend en fait beaucoup des enseignants eux-mêmes. La moitié des enseignants interrogés a indiqué ne généralement pas parvenir à traiter l'ensemble du programme pendant les heures de cours, si bien que les élèves ne peuvent suivre le programme dans son ensemble qu'en prenant des cours de soutien additionnels. D'autres enseignants disent parvenir à terminer le programme pendant les heures de classe mais de manière accélérée car la journée de cours officielle est courte au Cambodge (Harris-Van Keuren, 2016). Les élèves interrogés ont généralement indiqué que les cours de soutien leur donnaient la possibilité de faire plus d'exercices. Selon eux, les enseignants foncent pour aborder tous les points du programme mais, selon les mots d'un élève, « dans les cours de soutien privés [l'enseignant] explique clairement chaque point et on peut poser des questions si ça n'est pas clair pour nous ». De plus, comme cela a été mentionné, certains enseignants ne parviennent pas à traiter l'ensemble du programme pendant les heures de classe, même de manière superficielle. Cela signifie que les élèves qui ne prennent pas de cours de soutien peuvent être significativement désavantagés.

La question suivante est de savoir qui se trouve réellement dans l'impossibilité de suivre les cours de soutien. Le questionnaire a interrogé à la fois les élèves et les enseignants, pour savoir si des tarifs réduits étaient proposés aux élèves ne pouvant pas payer le plein tarif. Deux tiers des élèves ont répondu par la négative, mais un tiers a indiqué que les enseignants appliquaient des tarifs différenciés ou proposaient, dans certains cas, un soutien gratuit. Parmi les enseignants, 43,9 % de ceux offrant des cours de soutien ont dit facturer les mêmes tarifs pour tout le monde, les autres ont déclaré pratiquer des tarifs différents selon les ressources et offrir des cours de soutien gratuits à certains élèves. Du point de vue de l'équité, le fait que certains élèves puissent payer des tarifs plus bas ou ne pas payer du tout est un signe positif. Cependant, cela ne concerne que certains enseignants ; et il est probable que les élèves ne pouvant pas payer le plein tarif ressentent de la gêne et ne s'inscrivent pas ou abandonnent après un certain temps.

Tendances et influences au niveau de l'école

Le fait que les enseignants aient été autorisés à utiliser les installations scolaires pour leurs cours privés suppose d'emblée une approbation tacite des chefs d'établissements et des autres personnels d'encadrement. Le questionnaire destiné aux enseignants portait sur l'attitude de leurs chefs d'établissement. Parmi les 61 répondants, 23 % ont indiqué que leurs chefs d'établissements toléraient les cours privés, et 72,1 % qu'ils les encourageaient, voire les exigeaient. Seuls 4,9 % des répondants ont indiqué que leurs chefs d'établissements avaient une attitude négative à l'égard de cette pratique.

Au cours des entretiens, les enseignants ont signalé que les chefs d'établissement tolèrent l'organisation des cours de soutien privé dans les locaux de l'école car ils sont conscients de la situation financière des enseignants.

« Le directeur nous permet de faire du soutien [à l'école]. Mon directeur comprend les conditions de vie des enseignants. » (Un enseignant)

Parmi les autres raisons pour lesquelles les chefs d'établissement voient de manière positive le soutien privé figure la possibilité offerte aux élèves d'apprendre davantage. Les chefs d'établissements considèrent sans doute que le complément ainsi apporté aux cours officiels par les cours privés est bénéfique à la fois aux élèves, qui apprennent plus, et aux écoles, qui en tirent une réputation améliorée en termes de réussite scolaire.

Certains chefs d'établissement invoquent également un motif économique. Dans la plupart des cas, les salles ont été mises à disposition gratuitement pour les cours de soutien, mais les enseignants de trois des six écoles ont dit avoir fait des dons aux écoles, d'environ 20 000 riels (4,5 €) par mois en moyenne. Un chef d'établissement adjoint soulignait l'aspect volontaire de ces dons, expliquant que « les écoles ne forcent pas les enseignants à payer [...] et ils ne paient pas régulièrement », bien que d'autres situations aient pu avoir un caractère transactionnel plus prononcé, avec de plus fortes attentes en termes de paiement. Et cet adjoint d'ajouter que ces dons ont bénéficié à l'école, en contribuant à financer les infrastructures et les activités destinées aux élèves. Ces dons fonctionnent donc comme un loyer modéré pour l'organisation du soutien dans les locaux de l'école, au bénéfice mutuel des enseignants et de l'établissement.

Perspectives à l'échelle du système

Le fait que les cours privés se soient largement répandus, au moins depuis les années 1990, fournit également un indice de l'attitude du gouvernement cambodgien. Les autorités sont généralement satisfaites de mettre en avant l'expansion de l'offre éducative depuis la reconstruction, qui a débuté à la fin de l'époque des Khmers rouges, et de préserver l'image d'une éducation publique gratuite. De temps à autre, des rapports d'ONG et d'agences inter-

nationales installées au Cambodge attirent l'attention sur les coûts privés supportés par les ménages (PNUD, 2014 ; VSO, 2009) et l'administration en est tout à fait consciente. Ainsi, VSO (2009), par exemple, indique que le travail de l'ONG Education Partnership a été présenté en 2009, lors d'un congrès national sur l'éducation, devant le ministre de l'éducation, qui a reconnu que « des frais de scolarité informels existent encore, en particulier dans les zones urbaines ».

[L]e ministère de l'éducation considère désormais ceux-ci [les frais de scolarité informels] comme une activité illégale et toute personne reconnue coupable de réclamer un paiement sera sévèrement punie, conformément à la loi cambodgienne. (VSO, 2009)

Cependant, le travail de recherche présenté dans cet article montre que, au moins dans la province de Siem Reap (et il n'y a pas de raison de supposer que les tendances soient significativement différentes dans les autres régions du pays), les cours de soutien privé étaient encore largement répandus en 2014-2015. À certains égards, ces arrangements sont bénéfiques du point de vue du gouvernement : les salaires des enseignants peuvent ainsi demeurer à des niveaux peu élevés car ils peuvent être complétés par des revenus informels, et le fait que ces sources de revenu existent permet de garder dans le système certains enseignants qui, autrement, en sortiraient.



Cet article s'est penché sur une situation qui est extrême, d'un point de vue international, et qui peut même paraître choquante à certains lecteurs. Les tendances générales qu'il décrit sont néanmoins courantes. Les cours de soutien parallèles sont devenus un aspect normal de la vie dans le monde entier, selon des modalités variées et avec des intensités différentes (Bray, 2011). Dans de nombreux pays, les sociétés de soutien privé sont plus courantes et plus visibles que les enseignants offrant des cours complémentaires privés ; mais le phénomène d'enseignants percevant des revenus complémentaires grâce aux cours privés a pu être documenté aussi bien aux Caraïbes (Stewart, 2013), qu'en Europe de l'Est (Jokic, 2013), en Afrique du Nord (Hartmann, 2013) ou sub-saharienne (Napporn et Baba-Moussa, 2013) et qu'en Asie du Sud (Jayachandran, 2014). Les tendances observées au Cambodge ne peuvent donc pas être qualifiées d'uniques, bien qu'elles soient extrêmes.

Ces tendances soulèvent d'importantes questions tant en ce qui concerne l'autorité que la confiance. Le premier niveau d'autorité est celui de l'État, qui enjoint aux familles d'envoyer leurs enfants à l'école ; le second niveau d'autorité est celui des enseignants, qui prennent en charge les élèves quand ils arrivent à l'école. L'image officielle est celle d'une scolarité gratuite et d'enseignants au service des enfants et de leurs familles. La réalité est que des frais de scolarité cachés sont demandés aux familles et qu'un nombre significatif d'enseignants incitent les élèves à s'inscrire à leurs cours privés, y compris en recourant à des

ruses. Les familles ne peuvent dès lors pas faire confiance aux promesses des politiciens en matière d'accès équitable à l'éducation ; elles ne peuvent pas non plus faire confiance à l'école pour traiter équitablement les différents groupes socio-économiques. Elles sont conscientes que les enseignants peuvent favoriser les élèves qui suivent leurs cours de soutien et elles admettent que la participation à ces cours peut être nécessaire pour venir à bout du programme.

Dans de nombreux autres pays, le type de phénomène décrit dans cet article n'a émergé que relativement récemment et peut facilement s'expliquer par opposition à l'époque où l'enseignement officiel était considéré comme suffisant en soi. Dans ces contextes, l'émergence des cours privés – en particulier ceux fournis par les enseignants – peut sembler éroder la confiance publique dans le système officiel (voir par exemple Kobakhidze, 2014 ; Silova *et al.*, 2006). Au Cambodge, cependant, l'époque où les enseignants étaient salariés à de hauts niveaux de salaires et n'avaient donc que peu ou pas d'incitations à offrir des cours de soutien a pris fin dans les années 1970. Harris-Van Keuren (2016) souligne que, dans les premières décennies de l'indépendance cambodgienne, le métier d'enseignant était recherché car les salaires étaient alignés sur ceux de la France plutôt que sur le coût de la vie locale, et que « les enseignants vivaient luxueusement par rapport aux paysans et à l'ouvrier moyen ». Ce statut a été détruit par le régime de Pol Pot dans les années 1970, et n'a par la suite jamais été restauré. De nos jours, les parents n'ont donc pas de souvenirs directs d'une époque de confiance (au sens d'enseignants bien rémunérés, dont on peut attendre qu'ils soient responsables et rendent des comptes), qui a été érodée. Au contraire, ils sont depuis longtemps accoutumés aux types d'arrangements actuellement à l'œuvre et ils évoluent dans ce cadre. Sans doute une plus grande confiance pourrait-elle être bâtie dans le cadre actuel, mais elle devrait s'élaborer à partir d'un dispositif dans lequel la majorité des familles considère ces arrangements comme normaux, plutôt qu'anormaux.

Pourtant, étant donné les puissants arguments en termes d'équité, de justice sociale et de confiance dans les institutions publiques pouvant être mis en avant pour changer la nature de ces arrangements, l'une des questions qui se posent est de savoir ce qui devrait être fait au niveau politique. Un point de départ concerne sans nul doute les salaires des enseignants qui, en dépit d'augmentations régulières, ont été constamment érodés par l'inflation et demeurent insuffisants. Procéder à des augmentations de salaires n'est pas une mince affaire, car les enseignants sont nombreux et les coûts de cette mesure seraient élevés. Mais si le gouvernement s'en occupait réellement, il trouverait les ressources nécessaires.

Dès lors, la question est de savoir comment encourager le gouvernement à plus de sérieux. Plusieurs ONG et agences internationales ont déjà attiré l'attention sur ce point. Les prochaines étapes doivent sans aucun doute se situer au niveau politique, avec des individus et des groupes défendant cette cause et attirant l'attention sur les impacts négatifs des pratiques actuelles. Cela nécessiterait l'attention des médias et de mener le débat à tous les niveaux dans toutes les communautés du pays.

Pourtant, même en l'absence de telles actions, il existe une marge d'amélioration au niveau des établissements. Les directeurs peuvent par exemple discuter de ces sujets avec leurs personnels, afin de réduire ou d'éliminer tout au moins les phénomènes de coercition. Un point de départ, mis en œuvre dans de nombreux pays, est d'interdire aux enseignants de fournir des cours complémentaires payants à leurs propres élèves. Les chefs d'établissements pourraient également promouvoir la transparence en matière de facturation des frais ou facturer aux enseignants l'utilisation des équipements scolaires, voire demander la mise en commun d'une partie des revenus afin de compenser le fait que certains enseignants sont moins susceptibles que d'autres de fournir du soutien privé (car ils enseignent à des niveaux scolaires inférieurs ou des matières moins demandées). Une attention particulière devrait être accordée aux enjeux d'équité et d'accès, en insistant sur le fait que les cours complémentaires devraient en effet n'être qu'optionnels et non pas essentiels pour suivre les programmes fondamentaux.

Plus généralement, cet article met en avant la nécessité d'examiner attentivement l'offre éducative au-delà du curriculum officiel et de la journée d'école. L'éducation de l'ombre est devenue un phénomène largement répandu et soulève de nombreux défis importants. Dans de nombreux cas, l'autorité a été détournée à tous les niveaux – salle de classe, école et système – et ces tendances ont inévitablement érodé la confiance. Ce faisant, des valeurs centrales sont forgées, qui s'expriment à travers un curriculum caché enseignant aux enfants et aux jeunes que l'éducation est un service commercial pouvant servir à stratifier la société, entre ceux qui possèdent et ceux qui n'ont rien⁴.

BIBLIOGRAPHIE

BANQUE ASIATIQUE DE DÉVELOPPEMENT (1996) : *Cambodia: Education sector strategy study*, Manille : Banque asiatique de développement.

BANQUE ASIATIQUE DE DÉVELOPPEMENT (2014) : *Cambodia: Country poverty analysis 2014*, Mandaluyong City : Banque asiatique de développement.

BENVENISTE L., MARSHALL J., ARAUJO M.C. (2008) : *Teaching in Cambodia*, Washington DC : Banque mondiale.

BRAY M. (2011) : *L'ombre du système éducatif : quel soutien scolaire privé, quelles politiques publiques ?*, Paris : Institut international de planification de l'éducation de l'Unesco (IIPE-Unesco).

BRAY M. (1999a) : *À l'ombre du système éducatif : le développement des cours particuliers – conséquences pour la planification de l'éducation*, Paris : Institut international de planification de l'éducation de l'Unesco (IIPE-Unesco).

BRAY M. (1999b) : *The private costs of public schooling: Household and community financing of primary education in Cambodia*, Paris : Institut international de planification de l'éducation de l'Unesco (IIPE-Unesco).

4. Remerciements : le travail de recherche présenté dans cet article a été financé par le Fonds général de recherche du Hong Kong Research Grants Council (projet 747113H). Cet article s'appuie également sur d'autres productions issues du projet de recherche, co-écrites par la même équipe (Bray *et al.*, 2015, 2016).

- BRAY M., KOBAKHIDZE M.N., LIU J., ZHANG W. (2015) : « The internal dynamics of privatised public education: Fee-charging supplementary tutoring provided by teachers in Cambodia », *International Journal of Educational Development*, 49, p. 291-299.
- BRAY M., ZHANG W., KOBAKHIDZE M.N., LIU J. (2015) : « Researching private supplementary tutoring in Cambodia: Contexts, instruments and approaches », dans BRAY M., KWO O. et JOKIĆ B. (coord.), *Researching private supplementary tutoring: Methodological lessons from diverse cultures*, Hong Kong : Centre de recherche en éducation comparée, Université de Hong Kong, et Dordrecht : Springer, p. 219-244.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS DU CAMBODGE (2015) : *Education statistics and indicators 2014-2015*, Phnom Penh : Département de la planification, Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports.
- CHANDLER D. (2011) : *Une histoire du Cambodge*, Paris : Éditions Indes savantes.
- COLLAS T. (2013) : « Le public du soutien scolaire privé : cours particuliers et façonnement familial de la scolarité », *Revue française de sociologie*, n° 54(3), p. 465-506.
- DAWSON W. (2009) : « The tricks of the teacher: Shadow education and corruption in Cambodia », dans HEYNEMAN S.P. (coord.), *Buying your way into heaven: Education and corruption in international perspective*, Rotterdam : Sense, p. 51-74.
- HARRIS-VAN KEUREN C. (2016) : *Looking for Matthew: The effects of private tutoring on the educational outcomes of fourth grade public school students in Cambodia*, thèse de doctorat, Université de Columbia.
- HARTMANN S. (2013) : « Education “home delivery” in Egypt: Private tutoring and social stratification », dans BRAY M., MAZAWI A.E. et SULTANA R.G. (coord.), *Private tutoring across the Mediterranean: Power dynamics and implications for learning and equity*, Rotterdam : Sense, p. 57-75.
- JAYACHANDRAN S. (2014) : « Incentives to teach badly: After-school tutoring in developing countries », *Journal of Development Economics*, n° 108, p. 190-205.
- JOKIĆ B. (coord.) (2013) : *Emerging from the shadow: A comparative qualitative exploration of private tutoring in Eurasia*, Zagreb : Network of Education Policy Centers.
- KOBAKHIDZE M.N. (2014) : « Corruption risks of private tutoring: Case of Georgia », *Asia Pacific Journal of Education*, n° 34(4), p. 455-475.
- MADHUR S. et RETHY C. (2015) : « Why focus on Cambodia's education and why now? », dans SOTHY K., MADHUR S. et RETHY C. (coord.), *Cambodia education 2015: Employment and empowerment*, Phnom Penh : Cambodia Development Resource Institute, p. 1-5.
- NAPPORN C. et BABA-MOUSSA A.R. (2013) : Accompagnement et soutien scolaires : l'expérience béninoise, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 62, p. 79-88. [en ligne] [<http://ries.revues.org/3120>]
- OLLER A.-C. (2011) : « Le coaching scolaire en France : émergence d'un nouveau marché éducatif », *Éducation comparée*, vol. 6, p. 181-202.
- SILOVA I., BŪDIENĖ V. et BRAY M. (coord.) (2006) : *Education in a hidden marketplace: Monitoring of private tutoring*, New York : Open Society Institute.
- STEWART S. (2013) : *Everything in di dark muss come to light: A postcolonial examination of the practice of extra lessons at the secondary level in Jamaica's education system*, thèse de doctorat, Université de Denver.
- TANDON P. et TSUYOSHI F. (2015) : *Educating the next generation: Improving teacher quality in Cambodia*, Washington DC : Banque mondiale.
- PNUD (2014) : *Curbing private tutoring and informal fees in Cambodia's basic education*, Phnom Penh : Programme des Nations unies pour le développement (PNUD).
- VIEILLE-GROSJEAN H. (2009) : *Le soutien scolaire : enjeux et inégalités*, Saint-Maur-des-Fossés : Jets d'Encre.
- VSO (2009) : *Advocacy case study: Cambodia – Fighting against informal school fees*. [en ligne] [<https://goo.gl/PLdO5r>] [consulté le 23 février 2016].